
Autorité de la formation, autorité du formateur : autonomie(s) structurelle, substantielle, individuelle

Authority of the formation, authority of the trainer: structural autonomy, substantial autonomy, individual autonomy

Camille Roelens



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/720>

DOI : 10.4000/ree.720

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Camille Roelens, « Autorité de la formation, autorité du formateur : autonomie(s) structurelle, substantielle, individuelle », *Recherches en éducation* [En ligne], 38 | 2019, mis en ligne le 01 novembre 2019, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/720> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.720>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Autorité de la formation, autorité du formateur : autonomie(s) structurelle, substantielle, individuelle

Camille Roelens¹

Résumé

Ce texte questionne, du point de vue de la philosophie politique de l'éducation, les problématiques auxquelles Le nouveau monde (Gauchet, 2017) nous confronte quant aux fins de l'éducation et aux moyens mobilisables pour les poursuivre. Les démocraties modernes lancent en effet à ceux qui y naissent un triple défi (partie 1) : devenir individu, devenir autonome, le rester quels que soient les aléas du parcours de vie. L'éducation et la formation tout au long de la vie sont alors un point d'appui crucial. Si l'on admet (comme le font Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi) que l'autorité est une condition de l'éducation, cela induit de pouvoir la penser elle aussi à tout âge, en l'inscrivant de plus dans le nouveau système de légitimité individualiste qui est celui du nouveau monde (partie 2). En d'autres termes, comment envisager la reconnaissance de l'autorité des acteurs éducatifs dans une société des individus ? L'articulation symbiotique de l'autorité et de la bienveillance peut constituer une ressource précieuse, portant néanmoins à conséquences pour celui qui la met en œuvre (partie 3).

L'objet de ce texte est d'interroger les notions d'éducation et de formation tout au long de la vie (quant aux fins qu'elles visent et aux moyens qu'elles requièrent), à l'aune de l'enjeu contemporain de l'autonomie individuelle, pour chercher à élucider la manière dont l'autorité pourrait se recomposer aujourd'hui. Le propos sera conduit d'un point de vue philosophique, et s'inspire plus spécifiquement de la philosophie politique de l'éducation telle que Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi l'ont décrite et mise en œuvre. Méthodologiquement, il s'agit notamment de considérer que c'est à partir d'une élucidation des transformations actuelles des sociétés démocratiques que l'on peut ensuite penser avec acuité leurs diffractions spécifiques dans le domaine éducatif (Blais, Gauchet & Ottavi, 2002/2013, p.8-9 ; 2008, p.7 ; 2014/2016, p.8). En d'autres termes, pour pouvoir penser l'autorité dans l'éducation aujourd'hui, il faut d'abord la penser dans la modernité démocratique en général.

Cela justifie l'inscription du présent propos dans le cadre théorique que constituent les travaux de Gauchet, visant justement à en proposer une théorie globale, historique et philosophique. La tétralogie *L'avènement de la démocratie* (2007a, 2007b, 2010, 2017) prolonge dans cette optique (2007a, p.9-12) l'inspiration, développée dans *Le désenchantement du monde* (1985a), selon laquelle la spécificité de la modernité démocratique peut être pensée et rendue intelligible en l'envisageant comme « sortie de la religion ». Cela ne signifie pas la fin des croyances religieuses mais la sortie d'un type d'organisation, « une manière d'être complète des communautés humaines, impliquant un type de pouvoir, un type de liens entre les êtres, un type d'inscription dans le temps, un mode de cohésion des collectifs et des groupes en général » (2008, p.61) également appelé « hétéronomie, [...] la constitution de la société humaine, sous l'ensemble de ses aspects, par une loi extérieure d'origine transcendante qui la domine » (*ibid.*). L'autorité, dans ce cas, est ce qui s'impose d'en haut et ne se discute pas, sans avoir à contraindre par l'exercice du pouvoir, car sa légitimité est transcendante. Or, pour Gauchet, la sortie de la religion et l'autonomisation du monde humain vis-à-vis de cette source transcendante constituent « le véritable processus générateur du monde moderne » (*ibid.*). Dans son vocabulaire, la « démocratie [...] est la mise en forme politique de l'autonomie humaine » (*ibid.*). L'avènement de la démocratie passe par un lent processus dans lequel, de 1500 au début des années 1970 (2007a, p.12-

¹ Docteur en sciences de l'éducation et de la formation (Université Jean-Monnet de Saint-Étienne), attaché temporaire d'enseignement et de recherche à l'INSPE Académie de Lille Hauts-de-France, laboratoire « Recherche en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs (RE-CIFES), chercheur associé au laboratoire « Éducation Cultures Politiques » (ECP).

15), se succèdent les compromis entre hétéronomie et autonomie (2017, p.636-641), compromis sur lesquels repose en grande partie la légitimation de l'autorité, en particulier dans l'éducation via un certain rapport au passé. Jusqu'à peu, en effet, « la part de tradition effectuant demeure une dimension essentielle de nos sociétés. On suivait la tradition sans la révéler. Ce n'est plus le cas. Nous ne reposons plus sur aucun socle de passé faisant autorité. [...] Le choc pour nos systèmes d'enseignement est majeur. Il n'y a pas de sens à le déplorer mais c'est un fait dont il faut mesurer la portée. » (2008, p.69). « L'histoire de la libération est derrière nous ; l'histoire de la liberté commence » (2017, p.742), et avec elle le défi de penser « l'autonomie sans l'hétéronomie » (p.636). Quid alors de la possibilité de penser conjointement autorité et modernité démocratique ?

Hannah Arendt (1961/1972, p.124) avait identifié une trinité liant, selon elle indissolublement, autorité, religion et tradition, ce qui expliquerait une disparition de l'autorité du monde moderne dans les espaces politiques et justifierait de protéger les espaces pré-politiques (famille, école) de la pénétration des principes de la modernité (p.250) qui pourrait y rendre l'autorité impraticable et ainsi l'éducation, comme introduction des enfants dans un monde de culture plus vieux qu'eux (*ibid.*), impossible.

Ces thèses et prescriptions ont été très largement commentées et discutées, notamment par ceux qui envisagent une métamorphose de l'autorité, de sa forme traditionnelle à une forme renouvelée et compatible avec les principes démocratiques. Gauchet, dans les ouvrages collectifs susmentionnés, est de ceux-là. Myriam Revault d'Allonnes (2006), Pierre-Henri Tavoillot (2011) sont également auteurs de publications importantes, discutant la possibilité et les éventuelles conditions d'une pensée de l'autorité en démocratie, aboutissant à des conclusions différentes. Dans le champ des sciences de l'éducation, les travaux d'Eirick Prairat (2010) et Bruno Robbes (2010) ont contribué à renouveler l'abord de cette notion et à ancrer le terme d'« autorité éducative ». D'un point de vue qui se veut descriptif et non prescriptif, et partant lui aussi d'une discussion des thèses d'Arendt, Alain Renaut envisage pour sa part *La fin de l'autorité* (2004) et teste cette hypothèse dans quatre domaines de la vie de la Cité : gouverner, éduquer, punir, guérir. Nos propres travaux de recherche mettent à l'épreuve une hypothèse différente : d'une part, fin d'une histoire de l'autorité, puisant sa légitimité dans les principes et les rouages de la structuration hétéronome, ou plus récemment dans leurs restes ; d'autre part, début d'une nouvelle histoire de l'autorité, où celle-ci est envisagée comme un élément de réponse au défi de l'autonomie individuelle et collective auquel la structuration autonome confronte. L'ambition de l'article est de bénéficier de l'intérêt heuristique d'une interrogation sur les conditions de possibilité d'une autorité pouvant être mobilisée aussi bien dans l'éducation scolaire et familiale que dans la formation d'adultes, pour proposer une conceptualisation de l'autorité bienveillante compatible avec la modernité démocratique et à même de participer à relever les défis auxquels elle confronte.

Il s'agira d'abord de préciser le cadre théorique dans lequel s'inscrira le présent propos : description de la « société des individus » d'après l'ouvrage *Le nouveau monde* (Gauchet, 2017, p.487-632) ; explicitation de la conceptualisation de l'autonomie individuelle qui sera mobilisée dans ce texte ; discussion du concept de « développement durable de la personne » que proposent Éric Deschavanne & Tavoillot (2007/2011).

Un premier resserrement de focale permettra ensuite de détailler plus spécifiquement les enjeux auxquels cette situation confronte la pensée philosophique sur l'éducation, et plus spécifiquement l'abord de la notion d'autorité comme condition d'effectivité d'un projet d'éducation tout au long de la vie semblant aller de pair avec la modernité démocratique.

Il s'agira enfin de se concentrer sur la question spécifique de la reconnaissance de la légitimité de l'autorité. Or l'idée d'éducation et de formation tout au long de la vie oriente également la façon dont autorité et éducation peuvent être conçues. Elle contraint à proposer une conceptualisation ne s'appuyant pas sur une spécificité propre à l'enfance et à sa différence avec l'âge adulte, mais sur les difficultés pour chaque individu du nouveau monde de faire face à l'injonction d'autonomie individuelle.

1. Précision du cadre théorique

■ Nouveau monde et société des individus

Il y aurait lieu pour décrire le nouveau monde de parler de radicalisation de la modernité (Gauchet, 2017, p.201-210), dont le moindre aspect n'est pas la « concrétisation en bonne et due forme du principe de légitimité moderne » (p.552), le principe individualiste. Autrement dit, les droits de l'Homme cessent d'être des principes théoriques et deviennent des droits positifs fondamentaux au terme d'un « double processus de socialisation de l'individu et d'individualisation du social » (p.554). L'« individualisation juridique devient la norme collective s'appliquant opératoirement à tous » (*ibid.*), ce qui marque l'avènement d'une société des individus. Il y a à la fois « attribution généralisée du statut d'individu de droit effectif à l'ensemble des êtres » et « appropriation subjective de cette qualité d'être de droit » (*ibid.*) par lesdits êtres. Les conséquences en sont immenses, nous ne signalons ici que les trois plus décisives pour penser l'autorité.

Premièrement, cela délégitime toutes les institutions qui pouvaient prétendre avoir de la légitimité par elles-mêmes, dont en particulier les institutions éducatives (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, p.164-165 ; Gauchet, 2008, p.64 ; 2017, p.543-547). Les droits fondamentaux égaux deviennent le « foyer unique et exclusif de toute légitimité dans l'espace collectif » (Gauchet, 2017, p.554), les autres légitimités ne peuvent qu'en être dérivées et sont à reconquérir.

Deuxièmement, chacun doit devenir individu, c'est-à-dire assumer : son individuation psychique (la construction de son identité), qui ne peut plus procéder par simple identification au groupe d'appartenance (p.610-619) ; son individualisation sociale, qui dépend irréductiblement de la reconnaissance accordée par d'autres (p.624-625).

Troisième point, qui d'une certaine façon en découle, le « sens de l'éducation s'en trouve révolutionné. Elle avait pour but de socialiser, de constituer les nouveaux venus en êtres-pour-la-société, en les initiant aux mots et aux usages de la tribu [...] Elle va dorénavant avoir pour dessein d'individualiser les nouveaux venus, de les "aider à devenir eux-mêmes" » (p.556).

Chaque être, enfant ou non, devient « un individu essentiellement autonome en droit, et exigeant d'être traité comme tel » (Gauchet, 2005, p.363), et au devenir individu se superpose pour tous le défi de devenir autonome. À ce titre, pour Gauchet (2015, p.163), s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions ? ».

■ Autonomie individuelle

Pour Philippe Foray (2016, p.19) (et nous reprenons à notre compte sa réponse à cette question), l'autonomie est la « capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde ». Cette notion de monde (de culture) vient de la pensée d'Arendt². Être autonome, c'est pouvoir effectivement agir (autonomie fonctionnelle), choisir (autonomie morale) et penser (autonomie intellectuelle) par soi-même (p.20-22). Ces deux derniers points impliquent notamment la possibilité pour l'individu de choisir ce qu'est pour lui une vie bonne, et d'accéder à la « compréhension du monde et de soi comme "être au monde" » (p.22). L'autonomie individuelle se distingue de l'indépendance (p.24), elle exige de savoir transformer ses dépendances en ressources permettant de se diriger soi-même (p.77), de choisir et de s'approprier ses influences. Elle est vulnérable (p.34-35), dépendante d'un contexte social, politique et culturel. Jamais définitivement acquise ni assurée, elle dépend d'une succession d'équilibres aux différentes étapes et expériences d'un parcours de vie. Parce que l'« équation autonomie/dépendance est propre à chaque personne » (p.35) il y a autant de manières de devenir autonome que d'individus.

² Foray (2001, p. 81) a proposé ailleurs une « vue complète de la pensée d'Hannah Arendt sur l'éducation », dans laquelle ce lien entre monde, éducation et autonomie est détaillé.

L'éducation n'en constitue pas moins l'un des « appuis de socialisation » qui rendent l'autonomie individuelle possible (p.26), car elle permet la mise à disposition de ressources techniques et intellectuelles, sociales, morales, affectives, qui sont indispensables pour se diriger dans le monde (Foray, 2017, p.24-25). Chaque lieu éducatif a ainsi son importance (p.26-27), l'école certes mais aussi la famille et les lieux associatifs. Outre ce qui dépend de l'éducation intentionnelle, devenir autonome passe aussi pour chacun par l'expérience (p.25-26), par « l'éducation que la vie donne à chacun » (p.28).

Foray (2016, p. 20) précise que sa définition de l'autonomie est philosophiquement libérale et individualiste, envisageant les groupes et les institutions comme des moyens au service des personnes et de leur épanouissement. Selon lui, l'« éducation à l'autonomie est nécessaire pour permettre à chacun le moment venu de s'engager le plus en connaissance de cause possible, dans la forme de vie qui lui paraîtra souhaitable. En un mot, l'autonomie comme but de l'éducation dépend du pluralisme caractéristique des sociétés libérales contemporaines. » (p.66). Il critique néanmoins la « version néo-libérale de l'autonomie » (p.181), qu'il accuse de méconnaître la vulnérabilité et la singularité de l'autonomie individuelle, et qui ne prend pas en compte la pluralité des désirs et motivations des individus en se focalisant sur les seuls critères économiques³.

La condition pour que l'injonction à l'autonomie ne devienne pas une « aliénation socialement légitime » (p.180) serait donc de considérer que « l'autonomie ne saurait être présupposée et encore moins exigée *a priori* des personnes ; elle doit être soutenue. Elle n'est pas une donnée, censée être toujours déjà disponible ; [...] elle dépend de conditions préalables, c'est-à-dire de protections offertes, de ressources mises à disposition et d'opportunités d'action. » (*ibid.*). La question n'est alors plus seulement comment permettre aux enfants de devenir autonome mais comment permettre à chacun de le devenir et de le rester ensuite, ce que Deschavanne et Tavoillot appellent le développement durable de la personne.

■ **Développement durable de la personne**

Cette notion procède d'une tentative de redéfinition de ce que pourrait être un adulte dans l'univers individualiste (Deschavanne & Tavoillot, 2007/2011, p.65). « La maturité est un point nodal » (p.278) et la définition proposée est proche de l'autonomie individuelle telle qu'envisagée supra. L'adulte « ne peut plus être conçu comme un état mais comme un processus [...], l'âge adulte est davantage une maturation qu'une maturité » (p.285). Un accompagnement individualisé de ce processus à chaque étape de l'existence est nécessaire, car il ne pourrait aboutir, ni même se poursuivre durablement, seul et sans appui. Dans la prime éducation, il s'agit de « fabriquer des adultes » (p.449) sans pouvoir davantage s'appuyer sur l'évidence « de l'imitation et de la reproduction » (*ibid.*) qui a longtemps eu cours. Ensuite, et notamment via la formation tout au long de la vie, « aider les adultes à rester adultes, en dépit des rechutes existentielles que peuvent causer une période de chômage, une séparation difficile, tous ces accidents de la vie » (p.483). L'enjeu est de « maintenir une permanence de la protection à travers l'hétérogénéité et les ruptures des parcours individuels » (p.486), mais aussi de toujours soutenir la possibilité effective pour les individus de faire des choix, sans toutefois orienter ces derniers (p.492).

Le développement durable de la personne est l'horizon que devrait, selon ces auteurs, viser une politique des âges de la vie à la hauteur du défi que constitue la modernité démocratique. « Jamais son art n'a demandé plus de tact et de finesse puisqu'il doit s'exercer dans les strictes limites de l'autonomie et de la responsabilité individuelle » (p.483). Or justement, pour Blais, Gauchet & Ottavi (2008, p.167), « l'autorité est l'unique médiation possible entre le commandement d'ensemble et la reconnaissance des individualités, s'agissant de cette entreprise impossible qui consiste à former des individus ».

³ Pour une discussion plus en détail des notions de libéralisme et de néolibéralisme, au-delà même de leurs simples implications économiques, on lira avec profit, dans *Le nouveau monde* (Gauchet, 2017), les sous-chapitres « Du libéralisme au néolibéralisme » (p.645-655) et « La démocratie néolibérale et ses contradictions » (p.655-670).

2. Enjeux

■ Éducation et formation tout au long de la vie

Pour Gauchet (2004, p.35), lorsqu'on envisage aujourd'hui la façon d'accompagner les différentes étapes de l'existence sur le plan de la médiation des savoirs et de la culture, on peut certes « parler d'«éducation», parce que c'est le terme reçu, mais il [...] en faut un autre pour exprimer ce qui se cherche confusément dans les remaniements du présent ». Il suggère d'utiliser le terme de «formation», « à condition de [...] lui redonner une signification large, fondamentale, englobante, celle de la *Bildung* allemande, celle des «années de formation» qui décident de l'orientation d'une vie ».

L'entrée dans le nouveau monde et les injonctions qui y sont faites à chacun de devenir un individu autonome constituent, quant aux capacités exigées de chacun, « un pas de plus, qui exige un mot nouveau » (p.36). D'où une ressaisie par Gauchet de la notion de *Bildung*, pensée non pas en opposition avec l'instruction et l'éducation mais en complémentarité et en adjonction. « La formation, telle que j'essaie d'en faire sentir l'originalité, demande davantage, sans rien renoncer à ce qui précède⁴. Au-delà de l'acteur social, c'est à l'individualité concrète qu'elle s'intéresse. Elle met l'accent sur le développement des capacités de la personne dans l'optique d'une individualisation de la construction de soi au cours de la période initiale de l'existence. Elle se préoccupe essentiellement des moyens de devenir soi-même, les pouvoirs de l'acteur social étant supposés découler de cet épanouissement subjectif » (*ibid.*).

Si vivre une vie d'individu autonome consiste à se diriger soi-même dans un monde en mouvement, les années décidant de l'orientation d'une vie peuvent être les années que dure cette vie, ce vers quoi fait également signe la notion de développement durable de la personne. À ce titre, l'éducation peut être définie comme « tout ce qui améliore la compréhension du monde et augmente la possibilité de s'y diriger » (Roelens, 2018a, p.224) ainsi que comme tout ce qui aide intentionnellement (Foray, 2016, p.101) les individus à devenir eux-mêmes. Il s'agit donc, d'une éducation au sens le plus large, « ce qui conditionne le devenir-homme de l'homme »⁵ (Blais, Gauchet & Ottavi, 2002/2013, p.9) et, pourrait-on dire, le plus long, c'est-à-dire durant toute la vie (Gauchet, 2004, p.44).

En un mot, « l'idée d'«éducation tout au long de la vie» passe du statut d'oxymoron [...] à celui de pléonasme » (Bauman, 2005/2013, p.185). Or, pour Blais, Gauchet & Ottavi (2008, 2002/2013, p.45), l'autorité est une condition de l'éducation, et plus encore il y a « de l'éducation parce qu'il y a de l'autorité ». Dans la réflexion contemporaine sur cette notion, certains l'envisagent avant tout dans le domaine politique (Tavoillot, 2011), entre citoyens adultes. D'autres se focalisent sur des situations éducatives, le plus souvent scolaires (Robbes, 2010), où il s'agit très majoritairement de faire autorité auprès d'enfants. Prendre au sérieux l'idée d'éducation et de formation tout au long de la vie semble imposer autre chose. Il s'agirait de penser l'autorité comme s'adressant avant tout à un individu de droit, qui dans un grand nombre de cas pourra être un adulte. Pour le dire autrement, il s'agirait de penser l'autorité comme une relation interindividuelle, sans tabler sur les « facilités » que peut induire chez celui qui doit occuper une place d'autorité une asymétrie générationnelle. Cela conduit à questionner la notion d'autorité éducative et ses possibles champs d'application.

■ De l'autorité éducative à l'autorité formative

On associe essentiellement le terme d'autorité éducative aux travaux de Prairat et Robbes. Tous deux semblent à la fois prendre acte d'une impossibilité de mettre en œuvre les prescriptions d'Arendt visant à empêcher la pénétration des principes de la modernité démocratique dans la

⁴ C'est en ce sens et pour pointer l'enjeu de ces exigences supplémentaires que le terme de « formation » est utilisé dans le titre du présent article.

⁵ Pour Arendt, une existence n'est vraiment humaine que dans un monde et « l'autonomie subjective de l'être humain ne peut être que l'autonomie d'un «être-au-monde» [...]. Ce disant, Arendt retrouve la préoccupation essentielle de la réflexion humaniste sur l'éducation depuis Montaigne jusqu'à Alain : penser l'éducation comme éducation de soi par soi en interaction avec un monde humain » (Foray, 2001, p.84).

relation éducative (Prairat, 2010, p.49 ; Robbes, 2010, p.84-87) et de l'impasse que constituerait un renoncement à penser l'autorité dans l'éducation.

Le texte de Robbes intitulé « La question de l'autorité en éducation chez Eirick Prairat » (2018), et plus spécifiquement la section « L'autorité éducative comme concept » (p.165), propose une synthèse utile. Parler d'autorité éducative, ce n'est pas seulement affirmer, à l'encontre par exemple de Jean Houssaye (1996/2007), qu'il n'y a pas à choisir entre autorité et éducation. C'est aussi dire certaines choses sur ce que peut être cette autorité, dont « l'affirmation que l'autorité n'est pas naturelle donc qu'il faut s'y former, le fait qu'elle se distingue du pouvoir et s'obtient par consentement, le postulat qu'éduquer c'est nécessairement vouloir influencer, la distinction entre discipline et autorité, [...] les fondements anthropologiques de l'autorité en éducation dans la prééminence du monde, enfin l'importance du temps dans le processus d'autorité » (Robbes, 2018, p.165).

Pour Robbes, il serait possible de faire de l'autorité éducative un véritable concept : « un mode de relation intersubjectif porteur de caractéristiques singulières, ayant une certaine permanence, quel que soit le contexte, pour autant qu'il permette à ceux sur lesquels l'autorité s'exerce de s'engager dans un mouvement d'autorisation d'eux-mêmes » (*ibid.*). Il existe de nombreux recouvrements entre ce que serait le concept d'autorité éducative et le concept d'autorité bienveillante tels que nous les mobilisons dans nos travaux (Roelens, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b). La fin visée, rendre auteur l'autre, est également commune, ainsi que le fait d'insister en particulier sur le rôle d'influence médiatrice et libératrice que remplit l'autorité (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, p.153-160). Une limite de nombreux travaux sur « l'autorité éducative » est peut-être d'ancrer quasi exclusivement la réflexion dans les cas d'éducation familiale et scolaire (obligatoire), au détriment des situations d'éducation populaire, d'éducation informelle, de la formation pour adulte, bref, de la multiplicité des lieux éducatifs qui concourent au fait de devenir autonome (Foray, 2017, p.26-28) et de le rester (Deschavanne & Tavoillot, 2007/2011). Bref, il s'agit à la fois d'une vision renouvelée et riche de l'autorité, et d'une démarche qui comporte des points aveugles.

Nous avons traité ailleurs et en détail, mobilisant la notion d'autorité formative (Roelens, 2018a) des possibilités et conditions d'extension de la notion d'autorité éducative aux multiples situations de formation (au sens large du terme évoqué supra) d'adultes. Ce qui suit ne se veut donc qu'une synthèse des principaux éléments mis alors en évidence, dont en particulier une radicalisation des enjeux de l'autorité éducative, lorsqu'on souhaite l'envisager entre adultes.

L'autorité se distingue d'un moyen de conditionnement aveugle par le fait que « l'éducation exige [...] la possibilité d'une auto-compréhension a posteriori de ce que l'on a voulu faire de nous » (Prairat, 2010, p.41). Elle est aussi un moyen d'assumer une responsabilité éducative (Foray, 2016, p.95 ; Robbes, 2010, p.72-74), d'accepter une asymétrie de responsabilité en vue de l'autonomie de l'autre. Or, dans une situation de formation d'adulte « il semble plus difficile de différer l'accès du formé au sens de ce que lui apportera la formation, et le sentiment de responsabilité du formateur ne peut s'appuyer sur la réponse presque anthropologique à la vulnérabilité spécifique de l'enfance » (Roelens, 2018a, p.217). L'autorité éducative permet d'ouvrir doucement la porte du monde aux nouveaux venus (Prairat, 2010, p.43). « L'autorité formative [...] permet au formateur d'aider "durablement" d'autres individus à franchir les portes multiples qui se présentent devant eux lors de leurs parcours de vie dans le "nouveau monde" » (Roelens, 2018a, p.220). L'autorité éducative participe à l'accompagnement de l'émergence d'une subjectivité individuelle (Robbes, 2010, p.78) et d'un être autonome (Prairat, 2010, p.42). L'autorité formative permet de garantir la durabilité d'une individualité et d'une autonomie qui demeurent vulnérables, elles aussi, tout au long de la vie. Le « développement durable de la personne », dans un monde qui s'organise pour changer (Gauchet, 2008, p.64-65) implique que l'individu puisse « être formé à mesure que le monde se transforme » (Roelens, 2018a, p.223). Centrer notre approche de l'autorité sur les vulnérabilités irréductibles de l'autonomie individuelle et leurs manifestations dans chaque parcours de vie singulier nous permet donc bien d'embrasser l'ensemble des situations éducatives et formatives possibles.

Or cet accompagnement indispensable de l'autonomie, que l'autorité peut concourir à rendre possible, se trouve lui-même conditionné par la fragilité de ce moyen sur lequel il repose pour partie. En effet, l'autorité « présuppose la reconnaissance » (Prairat, 2010, p.42) de sa légitimité, et la « position d'autorité ne se légitime jamais d'elle-même » (Robbes, 2010, p.96). Elle-même est vulnérable.

■ **Autorité, légitimité, reconnaissance**

« La légitimité passe toujours au final par l'acceptation de l'autre, des autres » (*ibid.*), elle dépend donc d'un système de légitimité (Gauchet, 2017, p.543-547) qui a cours dans un ensemble humain-social donné. Cela ne se limite pas aux relations éducatives, mais prend dans leur cas un tour particulièrement criant. Elles se déroulent en effet dans les deux lieux où la persistance des cadres issus de l'organisation religieuse du monde a résisté le plus longtemps à la moderne révolution de la légitimité individualiste : la famille et les institutions chargées de la transmission de la culture et de la médiation des savoirs. La famille fut l'institution sociale où le maintien de fait d'une hiérarchie des sexes et des générations en vue de la production d'une unité sociale conforme a été le plus durable (p.555). L'école est une institution-clé de la modernité démocratique, mais pendant longtemps, « en dépit de la nouveauté de l'institution et de sa mission, l'esprit général présidant à son fonctionnement reste celui de la reproduction traditionnelle, de l'« action d'une génération sur une autre », comme Durkheim ou Gramsci définiront encore l'éducation, en vue de la perpétuation de l'existence collective sur le plan de la culture » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2014/2016, p.22).

Rappelons que pour Arendt (1961/1972, p.123), il ne pouvait y avoir d'autorité sans l'appui sur le type de conception de la hiérarchie (Gauchet, 1985a, p.71-75) et de la tradition qu'induit l'organisation religieuse du monde. Pourtant, avec la sortie de la religion et l'avènement de la démocratie, la « religion et la tradition ont perdu complètement leur emprise sur la vie sociale » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, p.141) mais le diagnostic arendtien serait démenti, car l'« autorité, elle, perdure même sur un mode problématique, en tant que rouage du mécanisme collectif » (*ibid.*).

L'enjeu ne serait donc pas de chercher les moyens de sauver l'autorité dans l'éducation et dans elle seule (Arendt, 1961/1972, p.250), mais plutôt de considérer que, comme l'« élément propre de la relation éducative [...] c'est l'élément de l'autorité » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, p.161), le point de vue philosophique sur l'éducation est un point de vue privilégié pour repenser l'autorité. Si les problématiques de l'éducation tout au long de la vie se présentent aujourd'hui sous un jour inédit⁶, la moindre conséquence n'en est pas de devoir admettre par ce biais la nécessité de penser également l'autorité tout au long de la vie (ce que la formation d'adulte n'induit pas, mais révèle) et d'envisager pour cela une métamorphose de l'autorité à l'aune du principe de légitimité démocratique. Certains cas où les éducateurs se trouvent temporairement en position de formés, dans le cadre de la formation continue des professeurs des écoles par exemple, peuvent rendre sensible le fait que le statut d'inspecteur de l'Éducation nationale ou de formateur institutionnel ne suffit pas toujours pour assurer leur autorité. « Une ère de l'autorité s'achève, une autre commence. [...] L'autorité n'est aucunement destinée à disparaître [...] elle est inhérente à l'articulation de l'être-soi et de l'être-ensemble, dont elle représente l'une des modalités fondamentales. Il s'agit seulement de lui trouver des manières de se présenter et de s'exercer compatibles avec notre sentiment renouvelé de l'indépendance des êtres. Elle devrait même avoir un bel avenir, en bonne logique, fondée qu'elle est sur la reconnaissance et le consentement. Une démocratie digne de ce nom ne se devrait-elle pas, en effet, de fonctionner de préférence à l'autorité [...] ? » (p.160-161)

Cela permet de clarifier l'enjeu central d'une pensée conjointe de l'autorité, de l'éducation et de la démocratie. « Si on en arrive à la conclusion que le concours de l'autorité est indispensable,

⁶ Gauchet (2004, p.44) pointe ce nœud de complexité : « Jamais la demande de formation n'a été aussi grande » et ce à chaque étape de l'existence des individus ; « Jamais pourtant, on n'a aussi peu su [...] par quelques voies la faire passer ». Le même processus d'individualisation démocratique multiplie les situations où se pose la question de l'autorité d'un formateur, et modifie les conditions auxquelles l'assomption d'une telle responsabilité est possible.

alors il faut la produire, c'est-à-dire en créer les conditions. Celles-ci ne seront plus jamais celles du passé. Elles sont à reconstruire sur d'autres bases, qui ne peuvent être que démocratiques » (p.170). Cela conduit à poser la question des conditions de la légitimité de l'autorité en démocratie. Foray (2016, p.113) rappelle que « la justification de l'autorité dépend des buts qu'elle permet de réaliser [...]. À ce titre, cette légitimité se mesure au degré auquel elle favorise le développement de l'autonomie personnelle ». Nous souscrivons à cette proposition, mais elle nous semble davantage faire signe vers le cas d'une interrogation éthique de l'éducateur sur sa posture que vers le cas où un autre a à reconnaître ou non une autorité comme légitime. Ce point doit être précisé.

3. Conditions de la reconnaissance

■ *Aperçu théorique*

Il nous semble possible d'identifier, par un esprit de synthèse auquel l'espace de texte contraint ici, trois thèses « classiques » sur la dialectique de l'autorité et de sa reconnaissance comme légitime (Arendt, 1961/1972 ; Gadamer, 1960/1996 ; Kojève, 1942/2004)⁷. Nous les présenterons succinctement avant d'explicitier les conséquences que nous tirons de leur confrontation avec le cadre théorique mobilisé ici quant à notre propre conceptualisation de l'autorité.

La thèse d'Arendt (1961/1972, p.123) sur l'articulation autorité-reconnaissance semble être condensée par elle dans cet extrait « La relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur la raison commune ni sur le pouvoir de celui qui commande : ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité et où tous deux ont d'avance leur place fixée ».

Alexandre Kojève (1942/2004) est peut-être celui qui exprime de la manière la plus tranchée le lien consubstantiel entre autorité et reconnaissance. « Celui qui "reconnaît" une Autorité (et il n'y a pas d'Autorité non reconnue) reconnaît par cela même sa "légitimité". Nier la légitimité de l'Autorité, c'est ne pas la reconnaître, c'est-à-dire – par cela même – la détruire » (p.62). Les motifs d'une reconnaissance peuvent être multiples (p.66), mais ce serait toujours elle qui signalerait l'existence d'une genèse ou le succès d'une transmission d'autorité (p.96). Il distingue de plus la reconnaissance et « la forme extérieure de "l'acte de reconnaissance" lui-même » (p.97). La reconnaissance de l'autorité ne se manifesterait pas toujours de manière explicite, en revanche elle exclurait la négociation, la persuasion, l'argumentation et le compromis (p.58-59).

Hans Georg Gadamer (1960/1996, p.449-450) se distingue lui par sa volonté d'articuler autorité, reconnaissance et raison. « Sans doute appartient-il à l'autorité de pouvoir donner des ordres et se faire obéir. Mais ce n'est que la conséquence de l'autorité que l'on a. De même l'autorité anonyme et impersonnelle du supérieur hiérarchique, résultant de l'ordre dans lequel s'insère le commandement, ne naît pas en définitive de cet ordre, mais le rend possible. Son fondement véritable est ici également un acte de liberté et de raison, qui confère par principe une certaine autorité au supérieur, pour autant qu'il voie les choses de plus haut, ou parce qu'il est plus expert, donc, ici également, parce qu'il l'emporte en connaissance. Ainsi la reconnaissance de l'autorité est toujours liée à l'idée que ce qu'elle dit ne relève pas de l'arbitraire, étranger à la raison, mais peut-être en principe compris. En cela consiste l'essence de l'autorité que revendiquent l'éducateur, le supérieur, le spécialiste ».

La société des individus semble rendre impossible la mobilisation d'une conception de la hiérarchie telle que celle mobilisée en particulier par Arendt et Kojève. Ces analyses apparaissent, si l'on ose dire, trop datées pour penser la reconnaissance de l'autorité dans le nouveau monde⁸, trop marquées par ce que Gauchet (2017, p.637) appelle « l'autonomie [...] pensée [...] sur la base de l'hétéronomie [et lui empruntant] la forme d'ensemble à l'intérieur de laquelle loger son

⁷ Il existe aussi plusieurs manières de s'en saisir parmi les contributeurs récents à la pensée de l'autorité et de sa mobilisation pour éduquer en démocratie (Prairat, 2010, p.42 ; Robbes, 2010, p.96-99 ; Revault d'Allonnes, 2006, p.66-70), que nous évoquerons ici sans pouvoir les développer en détail.

⁸ Renaut (2004, p.85) exprime ainsi explicitement ses doutes quant à l'intérêt de mobiliser, pour penser aujourd'hui l'autorité en démocratie, un texte écrit en 1942 et se terminant par une tentative d'analyse de l'autorité du maréchal Pétain.

projet ». Certaines inspirations, comme celle de Gadamer de faire place à la réflexion propre de ceux à qui l'autorité s'adresse, peuvent être réinvesties. De nouvelles conditions de reconnaissance de l'autorité, compatibles avec le principe de légitimité individualiste et la structuration autonome du monde, doivent néanmoins être envisagées.

■ **Bienveillance et changement de posture**

Il nous semble possible de soutenir que la bienveillance dans la conception et la mise en œuvre d'une formation est, dans le contexte démocratique actuel, un moyen essentiel pour permettre à cette formation et au formateur d'être reconnus (avec tout l'éventail de singularités dans les motifs précis de cette reconnaissance qu'implique ce qui a été proposé supra) comme légitimes. Étayer cette affirmation exige en premier lieu de proposer une définition stabilisée de cette notion dont l'omniprésence dans le discours actuel sur l'éducation se paye souvent de flous et d'incompréhensions potentielles, qui plus est lorsque qu'on l'associe à cette notion énigmatique (Ricoeur, 1995) qu'est l'autorité.

Les théories du *care* (Tronto, 1993/2009 ; Brugère, 2011/2014) tiennent souvent lieu de bases théoriques pour parler de bienveillance en sciences de l'éducation. Pour Prairat (2017, p.71), la « sollicitude est le nouveau nom de la bienveillance, celui que l'éthique du *care* a consacré », et il assimile ensuite dans son propos bienveillance, sollicitude et *care*. La question des apports réciproques entre « *Care et éducation* » a été récemment saisie par la recherche et un ouvrage au cours desquels Marie Beretti (2018) esquisse une confrontation entre *care* et autorité à l'école. D'autres publications se focalisent sur la bienveillance scolaire (Jellab & Marsollier, 2018).

Notre ambition, néanmoins, est d'envisager, dans une perspective de philosophie politique de l'éducation, l'autorité bienveillante comme une nécessité sociale, concernant l'ensemble du fonctionnement démocratique⁹ (et procédant de l'attribution généralisée du statut d'individu de droit et du défi imposé à tous de devenir un individu autonome). Pour cela, une conceptualisation stabilisée de la bienveillance, plus large et englobante que celles mentionnées ci-avant, nous paraît nécessaire. Notre proposition articule trois dimensions complémentaires : « bien veiller », « bien veiller sur », « bien veiller à » (Roelens, 2017a, 2018a, 2018b).

La première, « bien veiller », conjugue un état d'esprit et une exigence de l'esprit. Elle mêle présence et attention (Prairat, 2017, p.70-71 ; Tronto, 1993/2009, p.173-177) comme ouverture aux besoins et aux désirs des autres, volonté de comprendre autant que possible ce que sont les rouages du nouveau monde et de développer ses propres capacités d'autoréflexion (Gauchet, 2017, p.712-729). Cette « veille » n'est donc pas une forme de surplomb ou d'éloignement des possibilités pratiques d'assumer des responsabilités, mais une façon de se donner les moyens de percevoir les vulnérabilités d'autrui et de construire le socle d'un agir pertinent.

« Bien veiller sur » désignerait ici l'inscription des rapports interindividuels dans une double logique de prendre soin de l'autre (la bienveillance se rapproche alors du *care*) et d'avoir soin de la relation avec l'autre, ce que permet le tact (Prairat, 2017).

La dimension temporelle et culturelle de la bienveillance prend acte que l'autonomie individuelle se déploie dans un temps, où elle est inscrite, et dans un monde (de culture), où l'individu doit se diriger. Il s'agit alors de « bien veiller à » ce que cet héritage reçu puisse faire l'objet par chaque individu d'une appropriation singulière, et qu'une actualisation des « “appuis de socialisation” [...] intellectuelle » (Foray, 2016, p.139) soit possible tout au long de la vie. Cela requiert à la fois de transmettre un certain nombre de savoirs, qu'ils puissent être compris, ce qui implique de repenser la transmission (Roelens, 2018c), longtemps pensée dans le cadre de l'hétéronomie, pour la « mettre au service d'une autre philosophie de l'individu et de la société » (Blais, Gauchet & Ot-tavi, 2014/2016, p.252).

⁹ Notre démarche réinvestit donc la proposition de Gauchet (1985b) de faire de la réflexion sur l'éducation un moyen de saisir avec une acuité accrue les problématiques des démocraties contemporaines.

Sans l'autorité comme influence et médiation consentie, il semble difficile que la bienveillance puisse être envisagée comme un principe actif. Les dimensions « bien veiller sur » et « bien veiller à » sous-entendent un agir, une façon concrète d'assumer des responsabilités et de contribuer à rendre auteur un autre individu. Sans la bienveillance, il y a fort à craindre que l'autorité n'existe tout simplement pas, car elle ne serait pas reconnue et donc ne serait rien. L'articulation symbiotique de ces deux notions semble, pour finir, induire une réflexion sur ce que peut être la posture d'autorité dans le nouveau monde.

Tenter d'y incarner l'autorité bienveillante, c'est en effet avoir cette « disposition spéciale » (Blais, Gauchet & Ottavi 2008, p.156) consistant à conjuguer le choix d'assumer de prendre un certain risque pour favoriser l'autonomie de l'autre, en ayant l'humilité d'accepter que la proposition ne soit pas forcément saisie. Il est du ressort de l'individu visé de confirmer ou d'infirmer cette tentative. Celui qui propose une influence est en quelque sorte au service de la possibilité de faire ce choix, ce qui correspond bien au critère selon lequel la personnification de l'autorité ne vaut que parce qu'elle « est au service de la représentation d'autre chose et de plus qu'elle » (*ibid.*). Cette autre chose, c'est la possibilité concrète de choisir et de se faire par ses choix. La parole d'autorité peut alors être une voix qui s'exprime parmi un « quorum » en délibération dans l'exercice par l'individu de sa capacité à choisir et à penser par lui-même. Rendre l'autre auteur, cela peut être, modestement, lui fournir l'une des nombreuses ressources qu'il articulera ensuite au service de sa propre progression vers une vie qu'il estime bonne. Pour Foray (2016, p.100), « reconnaître l'autorité, ce n'est pas seulement reconnaître une personne, c'est soit reconnaître ce qui s'exprime à travers elle, soit avoir confiance dans le fait que cette personne agit pour votre intérêt ». Tout en souscrivant à cette proposition, nous suggérons la formulation suivante : si un individu reconnaît une légitimité dérivée des droits fondamentaux qu'il détient, c'est parce qu'il a un ou des intérêts, directs ou indirects, à le faire. Nous n'évoquons pas ici les seuls intérêts économiques, mais bien plus largement les possibilités pour les individus de progresser vers une vie qu'ils considèrent eux-mêmes comme bonne. Une condition de l'inscription de l'autorité dans le système de légitimité qui est celle du nouveau monde serait donc son glissement d'une posture de commandement (ce qu'elle fut longtemps) à une posture de service (ce qu'elle peut aujourd'hui être).

Conclusion

Dans un tel mouvement, c'est en étant perçues et/ou explicitement présentées avant tout comme ce qui peut contribuer à l'autonomie individuelle des personnes (qui semble constituer la clé de voûte du système de légitimité dérivée de l'érection des droits fondamentaux en pierre de touche de la légitimité démocratique) qu'autorité, bienveillance, éducation et formation peuvent être reconnues comme légitimes. Au niveau individuel comme au niveau collectif, qui doivent être envisagés comme complémentaires, la saisie des « possibles qu'ouvre l'autonomie structurelle » (Gauchet, 2017, p.644) et la progression vers une autonomie substantielle ne sauraient s'abstraire d'un rapprochement de l'ambition démocratique et des capacités individuelles considérables qu'elle exige. La moindre des complexités n'est pas alors de conjuguer l'humilité qu'implique le glissement de posture évoqué supra et l'importance de la responsabilité qui l'accompagne. Mais l'horizon possible d'un « fonctionnement autonome de la structuration autonome » (p.743) semble être à ce prix.

Références

- ARENDT Hannah (1961/1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- BAUMAN Zygmunt (2005/2013), *La vie liquide*, Paris, Arthème Fayard / Pluriel.
- BERETTI Marie (2018), « Regards croisés entre *care* et autorité à l'école : des espaces communs à découvrir », dans Marc Derycke & Philippe Foray (éds.), *Care et éducation*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p.205-222.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique (2002/2013), *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Arthème Fayard / Pluriel.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique (2014/2016), *Transmettre, apprendre*, Paris, Arthème Fayard / Pluriel.

BRUGÈRE Fabienne (2011/2014), *L'éthique du « care »*, Paris, Presses universitaires de France.

DESHAVANNE Éric & TAVOILLOT Pierre-Henri (2011), *Philosophie des âges de la vie*, Paris, Arthème Fayard / Pluriel.

FORAY Philippe (2001), « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, n°19, p.79-101.

FORAY Philippe (2016), *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF.

FORAY Philippe (2017), « Autonomie », *Le Télémaque*, n°51, p.19-28.

GADAMER Hans-Georg (1960/1996), *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.

GAUCHET Marcel

— (1985a), *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard.

— (1985b), « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », *Le Débat*, n°37, p.55-86.

— (2004), « La redéfinition des âges de la vie », *Le Débat*, n°132, p.27-44.

— (2005), *La condition politique*, Paris, Gallimard.

— (2007a), *La révolution moderne. L'avènement de la démocratie I*, Paris, Gallimard.

— (2007b), *La crise du libéralisme 1880-1914. L'avènement de la démocratie II*, Paris, Gallimard.

— (2008), « Crise dans la démocratie », *La revue lacanienne*, n°2, p.59-72.

— (2010), *À l'épreuve des totalitarismes 1914-1974. L'avènement de la démocratie III*, Paris, Gallimard.

— (2015), « L'enfant imaginaire », *Le Débat*, n°183, p.158-166.

— (2017), *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*, Paris, Gallimard.

HOUSSAYE Jean (1996/2007), *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.

JELLAB Aziz & MARSOLLIER Christophe (2018), *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*, Boulogne-Billancourt, Berger-Levrault.

KOJÈVE Alexandre (1942/2004), *La notion de l'autorité*, Paris, Gallimard.

PRAIRAT Eirick (2010), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

PRAIRAT Eirick (2017), *Éduquer avec tact*, Paris, ESF.

RENAUT Alain (2004), *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion.

REVAULT D'ALLONNES Myriam (2006), *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Seuil.

RICOEUR Paul (1995), *Les paradoxes de l'autorité*, *Philosophie*, n°7, p.6-12.

ROBBES Bruno (2010), *L'autorité éducative dans la classe*, Paris, ESF.

ROBBES Bruno (2018), « La question de l'autorité en éducation chez Eirick Prairat. Contributions à l'élaboration du concept d'autorité éducative », dans Henri-Louis Go, *Éthique et éducation. Questions à Eirick Prairat*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p.153-172

ROELENS Camille

— (2017a), « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, n°4, p.92-107.

— (2017b), « Autorité et lecture, l'accompagnement bienveillant visant à rendre auteur le sujet lecteur », *Le Sujet dans la Cité*, n°8, p.153-164.

- (2018a), « L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable », *Éducation permanente*, n°214, p.215-224.
- (2018b), « Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur », *Action didactique*, n°1, p.198-213.
- (2018c, juin), « Transmettre et rendre auteur : autorité, bienveillance et individualisme. Culture générale, identité, autonomie », communication présentée au colloque international, *La transmission des savoirs non textuels*, Université Paul Valéry Montpellier III (France).

TAVOILLOT Pierre-Henri (2011), *Qui doit gouverner ? Une brève histoire de l'autorité*, Paris, Grasset.

TRONTO Joan (1993/2009), *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, La Découverte.